

Wünsche, Konrad

Das Wissen im Bild. Zur Ikonographie des Pädagogischen

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Pädagogisches Wissen*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 273-290. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 27)



Quellenangabe/ Reference:

Wünsche, Konrad: Das Wissen im Bild. Zur Ikonographie des Pädagogischen - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Pädagogisches Wissen*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 273-290 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218777 - DOI: 10.25656/01:21877

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218777>

<https://doi.org/10.25656/01:21877>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

Pädagogisches Wissen

Herausgegeben von

Jürgen Oelkers und H.-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1991

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1991 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Satz (DTP): Brigitte Apel, 3109 Wietze
Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, 6944 Hemsbach
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41127-8 **Deutsches Institut
für Internationale
Pädagogische Forschung
Bibliothek
Frankfurt**

77/1720

Inhalt

Vorwort	9
 I. Einleitung	
JÜRGEN OELKERS / H.- ELMAR TENORTH Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem	13
 II. Trends und Suchbewegungen der Erziehungswissenschaft	
JOCHEN KADE / CHRISTIAN LÜDERS / WALTER HORNSTEIN Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft	39
DIETER NEUMANN Bemerkungen zur Ablösung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Verdrängt oder überwunden?	67
ELISABETH FLITNER Auf der Suche nach ihrer Praxis – Zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“	93
DIETER LENZEN Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis – Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft	109
 III. Pädagogisches Wissen in professionellen Kontexten	
EWALD TERHART Pädagogisches Wissen – Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens	129
BERND DEWE / FRANK OLAF RADTKE Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik	143

KLAUS HARNEY	
Pädagogik am Ball – Zur Problematik pädagogischer Professionalität im Erwachsenenensport	163
JÜRGEN DIEDERICH	
Pädagogische Rezepte – theoretisch betrachtet	181
KLAUS-PETER HORN	
„Schöngeistiges Zusatzwissen“ oder „Empathie“? Stichworte zum studentischen Umgang mit pädagogischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen	193 ✕
 IV. Spielräume der öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens	
JÜRGEN OELKERS	
Topoi der Sorge – Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens	213
SIEGFRIED UHL	
Sprache und Argument in der Pädagogik der Grünen	233 ✕
LOTHAR WIGGER	
Defizite – Exempel der Argumentation. Die Landschulreform und die Wiedereinführung kleiner Grundschulen	251 ✕
KONRAD WÜNSCHE	
Das Wissen im Bild – Zur Ikonographie des Pädagogischen	273
H.-ELMAR TENORTH	
Pattys Trauma – Oder: die offenbaren Geheimnisse der Pädagogik	291 ^{MP}
PETER MENCK	
Die Schulmeister-Kantate von Telemann	307
 V. Argumentationsweisen, Stilfiguren und Einstellungen	
HARM PASCHEN	
Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens	319
PETER VOGEL	
System – Die Antwort der Bildungsphilosophie?	333
ALFRED K. TREML	
Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung	347

GERHARD DE HAAN	
Über Metaphern im pädagogischen Denken	361
HORST RUMPF	
Über die notorische Ernsthaftigkeit des pädagogischen Wissens – Erörtert an drei Schulbankinschriften und zwei Lehrgesprächen	377
VI. Literaturberichte	
JÜRGEN OELKERS	
Bearbeitung von Erinnerungslast – Erziehungswissen in literarischen Texten	393
DIETLINDE HEDWIG HECKT	
Pädagogisches Wissen in Kinderbüchern	407
CHRISTIAN LÜDERS	
Spurensuche – Ein Literaturbericht zur Verwendungsvorschung	415
Hinweise zu den Autoren	439

Das Wissen im Bild

Zur Ikonographie des Pädagogischen

1. Beabsichtigte Ikonographie

Im Zusammenhang dieses Aufsatzes soll es lediglich um konventionelle Bilder gehen, sogar nur um einige von ihnen, solche des Erziehungssujets. Derartiges Material ist für die Erziehungswissenschaft grundsätzlich nicht neu. Sie verwendet Bilder vor allem in zwei Bereichen, dem der Historischen Pädagogik und dem der Ästhetischen Bildung; und vielleicht scheint sogar die Frage überflüssig, ob es für beide den gleichen Umgang mit dem Bild geben kann.

Wie selbstverständlich mit Nein wäre sie zu beantworten, wenn davon auszugehen wäre, daß den Geschichtsschreiber nicht die ästhetischen Wirkungen der Bilder interessieren; diese ergänzen ihm dann von Fall zu Fall sein bereits verfügbares Wissen, sei es um lebensweltliche Details – wie sah im Spätmittelalter eine Schulstube aus? –, sei es um verdeutlichende Kontexte – die Abbildungen des *orbis pictus* lassen die *Pansophia* des COMENIUS erst in vollem Umfang verständlich werden.

Der Geschichtsschreiber kann freilich sein Bildmaterial nicht nur als Illustration seines Textes, sondern als eine Mitteilung eigener Gültigkeit im Sinne einer Quelle nutzen¹. Dann belegen ihm nicht Abbildungen bestimmte Tatsachenbehauptungen, denen sie beigefügt wurden, die Bilder geben vielmehr, interpretativ erschlossen, Zustände wieder, aus denen eine „Geschichte des Denkens und Fühlens“ (LE GOFF) sich speist. Sie bedarf der Bilder auf andere Weise, gleich ob sie im Übrigen als Historische Sozialwissenschaft (WEHLER/KIRK 1988, S. 128) oder als Historische Anthropologie (MEYER 1987, S. 176; FEBVRE 1988, S. 100) verstanden werden möchte.

Je nachdem, wie sich die Interpretationsaufgabe zu stellen scheint, sieht man in den Bildern authentische „Zeugnisse“ oder bloße Aussagen, doch die Ästhetik des Bildes kann keinesfalls mehr ausgegrenzt bleiben. Interpretationen, die Bilder grundsätzlich als Ergebnisse von Bildungsprozessen ansehen, die „sich der Beziehungen zwischen Kunst, historischer Wirklichkeit und Bildungsprozeß“ annehmen (MOLLENHAUER, Ms. 1983), wollen aus dem Bild als dem Produkt einer Lebensform Schlüsse ziehen, dazu gehören die ästhetischen Prozesse der Bildschöpfung ebenso wie die darin widerscheinenden Meldungen oder Falschmeldungen über gesellschaftliche Regeln; „alle Produkte, die eine Lebensform enthält oder hervorbringt, sind also, der Möglichkeit nach, bildungsrelevant“ (ebd.).

Trotzdem könnte eine Geschichte des Erziehungsdenkens und -fühlens den Unterschied zwischen solchen Hervorbringungen machen, welche imaginierte Lebensformen bloß enthalten und solchen, welche sie absichtsvoll ausdrücken. Mit dieser Unterscheidung ginge man nicht auf die Zuordnung Ästhetische Erziehung – Historische Pädagogik zurück, man würde schlicht zwischen der beabsichtigten Ikonographie eines Bildes und

der in ihm enthaltenen Ikonologie unterscheiden (BIALOSTOCKI 1979, S. 15f.). Erstere vermittelt das Wissen, welches das Bild zeigt, die andere dasjenige, welches sich aus der Lektüre des Bildes nachträglich erst ergibt.

Ein Bild zeigt, einbezogen in die Anordnung seiner Farben und Formen, was dem Künstler selbst oder seinem Auftraggeber bewußt und über das bloße Anschauen hinaus wichtig war; sei es, daß der Darstellung etwa eines Kindes im Familienkreis ein ausdrückliches Erziehungsprogramm vorgegeben werden sollte, sei es, daß eine dem Zeitgenossen eindeutige Tradition der Erziehungsverhältnisse in der Familie hier sinnfällig wird. Das Programm wie die Verhältnisse wären durch unsere Lektüre als eine beabsichtigte Ikonographie zu rekonstruieren; die interpretierte Ikonologie desselben Bildes wollte dann auf die Beschreibung und Deutung eines Gesamtbildes hinaus, welcher alles, was sich darauf ereignet, als erst noch zu Lesendes und erst noch zu Verstehendes gilt. Von einer derartigen Ikonologie, kunstwissenschaftlichen Intentionen entsprungen, wären die absichtsvollen ikonographischen Daten in eine Identifizierung des Bildsinnes einzubeziehen. Denn beide nehmen freilich teil an der Geschichte des „Imaginären“².

Die Einbildungskraft, konstitutives Element der historischen Welt, wie es jegliche Hermeneutik voraussetzt (BÄTSCHMANN 1979, S. 471ff.), wird uns in Bildern, indem diese das Begriffliche überschreiten oder es unterlaufen, nur besonders auffällig.

2. *Das Wissen im Bild*

Die Wendung besagt, gemalte, photographierte und vielleicht sogar bloß gesehene Bilder enthielten Wißbares, das sie dem Blick eines Betrachters preisgeben. Dabei kann es schon als fraglich gelten, ob sie wirklich mehr zu bieten haben, als hier und jetzt geltende Erscheinungen für das Auge. Aber durch das Auge geht ein Blick hindurch, und wahrscheinlich spekuliert die oben vorangestellte Wendung mit diesem Blick, als ob er das Sehen wie das Malen wie das Entziffern eines Bildes bewerkstellige. Gelangt durch ihn Wissen in das Bild und bei der Lektüre wieder heraus? Das Problem liegt darin, was dem Blick als Operator zugetraut werden kann. Denn der Blick operiert mit Bezug auf die vorgestellten Erscheinungen, er nimmt zu ihnen eine Beziehung auf.

STAROBINSKI hat das sehr dramatisch dargestellt: „Nur mit Mühe hält sich der Blick an die reine Feststellung der Erscheinungen... Jenseits der üblichen Synästhesien strebt jeder Sinn danach, seine Kräfte auszutauschen. Der Blick will Wort werden, er ist bereit, die Fähigkeit der unmittelbaren Wahrnehmung zu verlieren, um die Gabe zu erwerben, das was ihm entflieht, dauerhafter zu fixieren“ (STAROBINSKI 1984, S. 6).

Vorsichtiger ausgedrückt hieße das, der Blick verharre nicht vor den Erscheinungen in unschuldiger Kontemplation, bis der Intellekt zu arbeiten beginne, er verhalte sich so, als ob Sehen und Wissen kategorial vereinbar seien (MANNINGS 1979, S. 442). Wird die spiegelbildliche Frage nach dem Bild im Wissen gestellt, läßt sich, was bisher vom Blick gesagt wurde, entsprechend an der Rede vorführen: „Umgekehrt sucht die Rede oft sich auszulöschen, um den Weg für eine reine Vision offen zu lassen, für eine Intuition, die den Lärm der Wörter gänzlich vergessen würde.“ Das Bild im Wissen, sei es lexikalisch definierbares Emblem, sei es freie Metapher der Poesie, kann nach der Darstellung STAROBINSKIs ohne „Lärm“ auskommen. Dann würde das Wissen aus den Wörtern nicht mehr rauschend vermittelt, sondern der Schrift entnommen. Nun hat STAROBINSKI seine rhetorische Figur „Lärm“ mit „auslöschen“ und „vergessen“ verbunden und sie damit

psychoanalytisch interpretierbar gemacht. „In jedem Bereich scheinen die höchsten Kräfte jene zu sein, die eine abrupte und ins Gegenteil verkehrende Substitution bestimmen“ (STAROBINSKI 1984, S. 6). Bild-Zeichen und Sprach-Zeichen sind zwar irreduzibel, doch den Verdrängungsenergien der Einbildung gelingen wohl wechselseitige Ergänzungen, Kompensationen der Kontexte Bild und Sprache um des vollkommeneren Wissens willen und unter extremen Bedingungen sogar radikale Austauschprozesse, in denen das eine das andere repräsentiert.

3. *Bild-Lektüre*

Eine angemessene und erfolgreiche Methode zur Erschließung von Bildquellen wird mit Recht in der Ikonologie PANOFSKYS und deren revidierten Fassungen gesehen³. Damit ließe sich im Bild Wissen aufdecken, zeigte es sich als bestimmte Emblematis, für deren Deutung vornehmlich Kennerschaft erforderlich ist, oder als implizierter Bildsinn, der einer auf PANOFSKY sich berufenden Hermeneutik nach aus der „Anamnese des Bildlogos“ oder durch eine „Archäologie des Sinns“ sich ergibt (BÄTSCHMANN 1979, S. 473, 476). Bisweilen wird die Ikonologie wie ein Stufenschema aus Beschreibung, Ikonographie, Ikonologie dargestellt, man reduziert sie auf drei aufeinander folgende Qualitäten des Deutens. Das ist schon für die Schematisierung der Methode zu wenig; PANOFSKY legte eine solche als Matrix an, die keineswegs ganz einfach handhabbar ist. Sie bietet eine Übersicht über ein wissenschaftliches Vorgehen, doch dabei bezieht sie vorwissenschaftliche Faktoren mit ein, ebenso Voraussetzungen in der Person des Interpreten, andererseits auch Fähigkeiten über die Wissenschaft hinaus: intuitive Synthese (PANOFSKY 1979, S. 214, 221). Wenn nun die Erziehungswissenschaft die Ikonologie in Anspruch nimmt, sei es für historische Quellenarbeit, sei es mit der Absicht Ästhetischer Bildung, müßte der gesamte von der Matrix abgedeckte Komplex zur Geltung kommen. Deren Randbereiche führen ebenso zum Wissen im Bild wie die mittlere Partie zur Analyse konventionaler Sujets (ebd., S. 223).

Die Ikonologie ist kunstwissenschaftliche Hermeneutik, gerade sofern „durch die neueren Diskussionen Anlaß gegeben ist, diese (vorwissenschaftliche, K. W.) Ebene des Verstehens nicht nur als Vorstufe zu fassen. Vielmehr stellt sich hier bereits eine Aufgabe, die schon in SCHLEIERMACHERS Begriff der ‚grammatischen‘ Interpretation enthalten ist... Das gilt für das Verstehen von Texten (sprachlichen und nichtsprachlichen) überhaupt“ (MOLLENHAUER, Ms. 1983). Weiter schließt PANOFSKYS „Ausrüstung für die Interpretation“ natürlich die Lesefähigkeit und die Gabe, sie bewußt gegenüber einem Bild zu üben, ein; die „Akte der Interpretation“ beginnen wie der Leseprozeß mit dem Abtasten der Bildtextseite. Die tastende Bewegung des Auges ist der Anfang der Beschreibung des Bildes, die Augen bewegen sich über die Fläche nach bestimmten Regeln, so daß das perzeptuelle Bild entsteht. Parallel zum Lesevorgang folgen Fixierungen und Identifizierungen, Dekodierungen und deren Überprüfung mit Hilfe von Korrektiven, bis die bewußte Deutung der gewußten Bedeutungen vorläufig abgeschlossen ist. Die Einordnung in einen stilgeschichtlichen Horizont bedarf einer Wiederholung des ursprünglichen Tastens, das perzeptuelle Bild wird zurückgerufen, um es den Bedeutungen zu unterlegen (GOODMAN 1977, S. 306-309). So ähnlich könnte das Diagramm einer Bildlektüre verlaufen, das den Vorgang analytisch wiedergibt, um ihn methodisch verfügbar zu machen.

Im Akt des Abtastens, versteht man ihn als Phase, ereignet sich nun offenbar „der erste Blick“. Dessen konstitutive Funktion für kulturelle Ordnung wurde an gesehenen Bildern untersucht (SAHLINS 1981, S. 255-287). Es zeigte sich, gerade der erste Blick ist Blick eines jeden Betrachters jeglichen Objekts. Wird auf den ersten Blick beim Abtasten einer Lesebuchseite die Schrift von der Nicht-Schrift unterschieden, was „unterscheidet“ der erste Blick einer Bild-Lektüre? Mit dem ersten vermeintlich noch frei schweifenden Blick werden grundlegende Ordnungsfaktoren beachtet. Ein flüchtiger Blick schon schaut auf hell oder dunkel, auf gerade oder gerundet, auf grün oder rot (ebd., S. 255, 274, 282). Im ersten Augenblick bereits treten Bedeutungen auf, das bloße Hinschauen hört auf eine anonyme kulturelle Ordnung. Der mittelbare Diskurs, gebunden an Fixierungen und Identifiziertes, vermag erst danach das Bild zu lesen und dessen Komplexität aufzulösen, indem er das Bild erklärt (BIALOSTOCKI 1979, S. 17). Für den Betrachter ist sein erster Blick unkontrollierbar, erst danach wird er die Miniatur „niedlich“ finden oder das Monumentalgemälde „gigantisch“, um so deren Komplexität allmählich zu entwirren.

Die Imagination, das in Erscheinung getretene „Imaginäre“, steht nicht für „Form“ oder „Sinn“, es meint zunächst die durch das Bild präsente Einbildungskraft. Der Begriff bezieht sich auf jenes menschliche Vermögen, welches zwar unvernünftiges, unbegriffliches doch unvermeidliches Medium unserer gesamten Wirklichkeitskonstitution ist. Für unsere Vorstellungen von Realität, auch der historischen, der politischen, der pädagogischen, müssen wir Phantasie, Schein, Fiktion, kurz Imaginäres investieren. Bei dem Versuch, die Geschichte des Erziehungsdenkens zu schreiben, wären die Spuren von Mentalitäten wie von Dementialitäten nachzuzeichnen. Die Ikonologie endet nicht dort, wo der Index endet (BIALOSTOCKI 1979, S. 55).

4. Ikonographie des Pädagogischen

Schließlich zu der Frage, ob es zur Historie der modernen Pädagogik eine Ikonographie gegeben hat, und welches die geschichtlichen Bedingungen gewesen sind, die sie entstehen und wirksam werden ließen. Wurden nicht längst vor der Pädagogik, seit eh und je, Erziehungssituationen bildlich dargestellt? Die Familie, Lehrer und Schüler, spielende Kinder kennen wir als Repräsentationsfiguren wie als Genrebilder seit der Antike. Hier lassen sich auch bereits Motivtraditionen rekonstruieren. Daneben gab es die Ikonographien der Götter-Kinder, des Herakles, des Amor und des Jesus; für Zeiten wie das Mittelalter scheinen sie sinnbildlich das Kind wiedergegeben zu haben. Sucht man nach einer beabsichtigten spezifischen Ikonographie der Erziehungsverhältnisse, müßte diese daran kenntlich sein, daß die Bilder zu einer besonderen Mitteilung über das Kind und die Erziehung in lehrhafter oder apologetischer Absicht geschahen. Eine Ikonographie des Pädagogischen setzte freilich darüber hinaus wissentliche Entsprechungen mit dem modernen Erziehungsdenken voraus. Solche Bilder suchten das Erziehungsdenken und -fühlen ihrer Betrachter zu erhellen, ihre ikonographischen Rekonstruktionen, läse man sie ikonologisch, würden den Sinn solcher Erhellung verraten. Die geschichtlichen Bedingungen einer Ikonographie des Pädagogischen glichen denen, welche die Künstler seit dem Aufklärungszeitalter antreffen. Bis zum Spätmittelalter verfügte die Kunst über allgemein verbindliche Konventionen, oder diese verfügten über sie, so daß sie eindeutig lesbar war; dann nehmen die Bildwerke im Zusammenhang der mehreren Renaissanceen wie schon in der Spätantike Dialogcharakter an (BIALOSTOCKI 1979, S. 19). Sie werden

von zwei Prinzipien beherrscht, figürliche Darstellung und sprachliche Referenz (FOUCAULT 1974, S. 25); das erste schließt Ähnlichkeit ein, das andere aus. Die niederländischen Barockmaler beriefen sich auf HORAZ: *Ut pictura poesis*. Das Spiel zwischen den Sinnen wurde erregt und die Spiegelung: Wissen im Bild – Bild im Wissen war Thema. Konnten die beiden Systeme sich überschneiden oder gar miteinander verschmelzen oder nur eines dem anderen untergeordnet werden? „Das Auge ist ein Herr, das Ohr ein Knecht, jenes schaut um, wohin es will, dieses nimmt auf, was ihm zugeführt wird“ (CHAPEAUROUGE 1983, S. 61; MÜLLER-ROLLI 1989). Die Lesbarkeit und die Sicherung von deren Konventionalität geschah durch Pathosformeln und eine enzyklopädische Emblematik (HECKSCHER 1979, S. 116, 121; HENKEL/SCHÖNE 1967). Seit der Gegenreformation suchten diverse Ideologien sich durch Bildtexte zu verbreiten. Hier brach die Zeit für eine Ikonographie des Erziehungsdenkens an, eine von Theologie, Altertumskunde und Volksweisheit angeleitete Schilderung beispielhafter Erziehungsszenen. Ein Triumvirat DESCARTES, REMBRANDT, COMENIUS wurde bereits als „angenehme Hypothese“ vorgeschlagen (MOLLENHAUER 1986, S. 115).

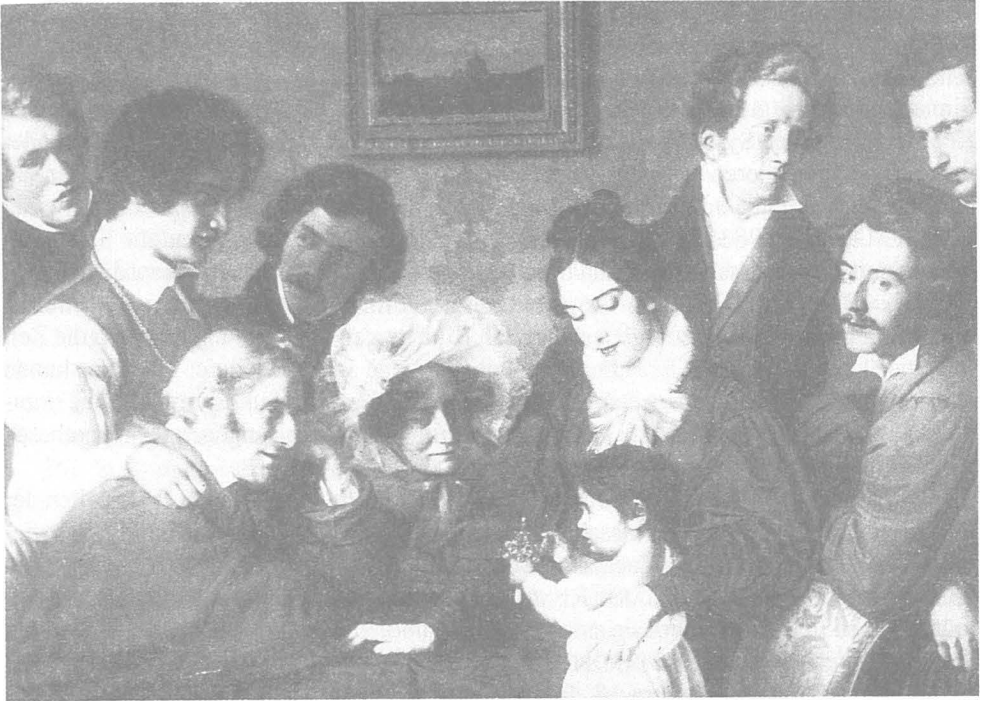
Bei Durchsicht der modernen Jahrhunderte würde vermutlich die mit Bildquellen der Pädagogik arbeitende Geschichtsschreibung zunehmend oder wechselnd auf die Schwierigkeit stoßen, sich auf individuell ausgestaltete Bilderwelten von Künstlern einlassen zu müssen. Maler wie DAVID, BLAKE, RUNGE setzten ihre ikonographischen Phantasien melodramatisch in Szene, wobei sie sich ältester Symbole bedienten, als handle es sich um ihre persönlichsten Gesten (STAROBINSKI 1981). Es scheint abzusehen, daß das Pädagogische in den Bildern seit dem 18. Jahrhundert, und nicht nur bei den Spezialisten des Genre, zu Motivanknüpfungen geführt hat, die einerseits die alten Götterkinder reaktivierten, andererseits eigene Traditionen hervorbrachten. Ob dabei mehr herauskam als Realismus plus „abgenutzte Klischees“ (BIALOSTOCKI 1979, S. 41), müßte sich zeigen.

Es folgen Beispiele aus der Biedermeiermalerei und der Photographie des 20. Jahrhunderts.

5. *Um das Kind*

„Die Familie Bendemann“, ein Gemälde von JULIUS HÜBNER⁴, zeigt eine Anzahl eng aneinander gerückter Frauen und Männer, unübersichtlich gruppiert um ein kleines Kind im Vordergrund, das ein zierliches Spielzeug hält. Ein Zusammensein von Erwachsenen, das sich offenbar um das Kind dreht. Dieses, vom Arm seiner Mutter umfassen und geschützt, bewegt seine Arme und Hände frei, hält in der einen Hand sein Spielzeug und weist mit der anderen darauf hin. Denn die Großen schauen schweigend auf das Kleine, als ob dieses ihnen seine Hantierung erklärte, oder sie tauschen Blicke aus, als ob sie sich über eine eben vernommene Erklärung des Kindes verständigten. Nur einer schaut aus dem Bild heraus, der Maler, der durch diesen Blick sein Selbstbildnis zu erkennen gibt. Ein Betrachter, folgt er den Blicken der Dargestellten, fixiert mit ihnen am Ende das Kind. Sein Blick, wie der der Eltern, hält bei dem tätigen Kind und versucht den Gegenstand in seiner Hand mit ihm zu enträtseln: Ist es ein Glockenspiel?

Ist das Kind ein Junge oder ein Mädchen? Es folgen die Identifizierung des Gesamtsubjets, Wohnzimmer mit Familie, und die Frage, welche Rolle den einzelnen Personen zugeschrieben werden soll. So gewinnt der Betrachter auf der Skala der Lektüre an Höhe, von der aus er die Versammlung als in einem bedeutsamen Gespräch befindlich erkennt.



Dann erinnert er sich an Biographie und Oeuvre des Malers, wodurch er ein erstes Korrektiv nutzt, bedenkt dessen nazarenische Provenienz und renaissancistischen Vorbilder. Im Horizont der Deutungen erscheint als Schema des Bildes die ikonographische Ordnung der *Sacra conversazione*.

Das Motiv einer Versammlung um das Kind wurde bereits im 18. Jahrhundert vom pädagogischen Denken für seine Ikonographie in Anspruch genommen, so auf einer von CHODOWIECKIS Illustrationen des JUNG-STILLING (JUNG-STILLING 1982, S. 50ff.). Er, achtjährig, der dem Pastor und anderen erwachsenen Männern zu deren Erstaunen aus der Bibel vorliest und sie ihnen erklärt, figuriert ganz als 12-jähriger Jesus zwischen den Schriftgelehrten. Das Antlitz des engel- oder putthaftern Knaben zwischen den nach der Physiognomik gezeichneten Gesichtern der Erwachsenen imaginiert das Kind, auf das zu hoffen und von dem zu lernen bleibt.

In die so Neubegonnene Bildtradition ließe sich HÜBNERs pädagogisch gewendetes Familienporträt gut einreihen. Es ist durchaus ein Programm, mit dessen Hilfe der Maler seine Gesellschaft inszeniert. Es verlangt, man möge das Kind studieren: „...eine getreue Darstellung der gesamten physischen und moralischen Behandlung des Kindes nebst den wahrgenommenen Folgen und Wirkungen derselben, Bemerkungen der ersten Äußerungen von Selbsttätigkeit, Aufmerksamkeit, Freude und Schmerz; Gebrauch des Körpers und seiner Sinne...“ (ROESSLER 1961, S. 267) heißt es in einer Anweisung von 1785 an die Eltern, ein Journal über ihr Kind anzulegen. Beabsichtigt war, ein Kind beschreiben zu lassen, wie es seinen eigenen Haltungen und Bewegungen nach sich selbst darstellt. Ein Kind, über das ein solcher Text angefertigt wird, gerät selber zum Bild, und seine Eltern haben dieses zu verstehen; die in ihm liegenden Motive sind zu suchen und festzuhalten. Die feierliche Versammlung der Familie Bendemann galt einem Kind, welches



wohlbehütet und frei zugleich in ihrer Mitte weilte. Es vollführt im Bild „das reine Spiel mit einem ihm hingeebenen Apparat“ (SCHLEIERMACHER 1983, S. 200), hantiert, sucht zu verstehen, und niemand belehrt es, es belehrt sich selbst und belehrt die Gesellschaft um es herum über sich. Die Gesellschaft gibt sich der Betrachtung hin, ihr Gegenstand ist die Tatsache „selbsttätiges Kind“. Die Ikonologie könnte mit ihrer Deutung, die jetzt „wesentliche Tendenzen“ des Zeitgeistes oder „die Weltanschauung“ einbezieht, über den Index hinaus geraten (PANOFSKY 1979, S. 223, 55). Symbolisch für den ersten Blick und für das wiederholend sammelnde perzeptive Auge bleibt am Ende die hier spürbare Stille, in welcher alles auf dieses Kind hört, eine glockenhelle Stimme. Mit CHODO-WIECKIS Stich, HÜBNERS wie mit dem nun folgenden Bild WALDMÜLLERS liegen ikonographische Formulierungen pädagogischer Absichten vor, die jeweils rekonstruierbar scheinen. Von den Künstlern ist auf alte Muster zurückgegriffen worden, um die eigene



Imagination zu gestalten, und das heißt sich selber erfahrbar zu machen. Diesem Akt, der den „Bildsinn“ in Erscheinung treten läßt, widmet sich die ikonologische Interpretation.

Das Bild einer österreichischen Bauernfamilie, das FERDINAND WALDMÜLLER vermutlich nach 1850 malte, trägt den Titel „Der erste Schritt“. Den ersten Schritt eines Kindes beobachten der Vater, sein Kind leise stützend, hinter ihm auf einer Bank hockend, die Mutter mit dem Jüngsten an der Brust, der Großvater, auf seinen Stock gelehnt nachdenklich den Enkel betrachtend, und eine junge Frau, die Tante vielleicht, wie sie mit dem Finger das Kleine in die Selbständigkeit lockt. Das Bild verherrlicht freie Eigenständigkeit; die sinnbildliche Gegenwart der Lebensalter wie der Natur enthält Hinweise auf den Umfang dessen, was es zu verstehen geben will.

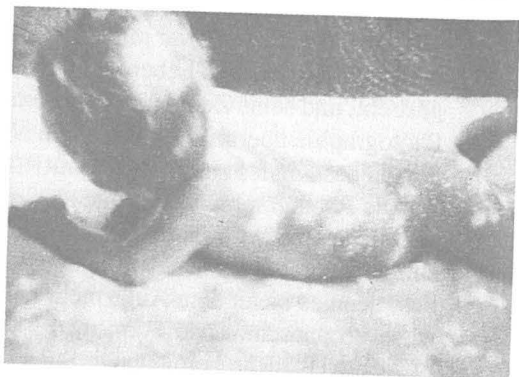
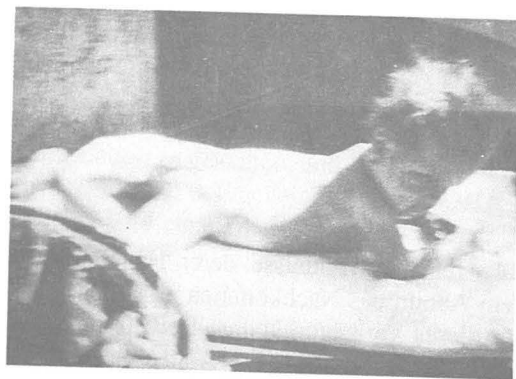
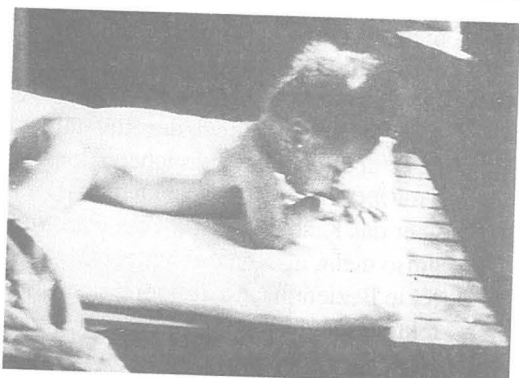
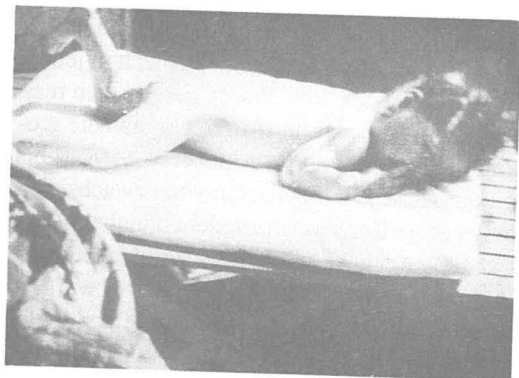
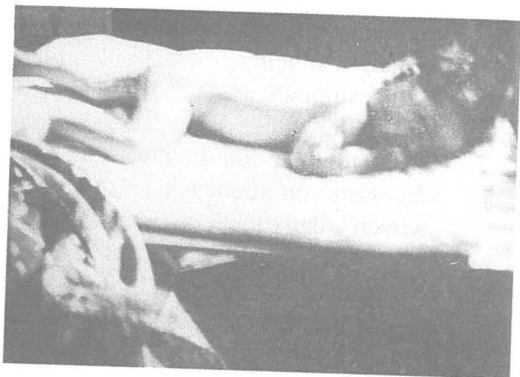
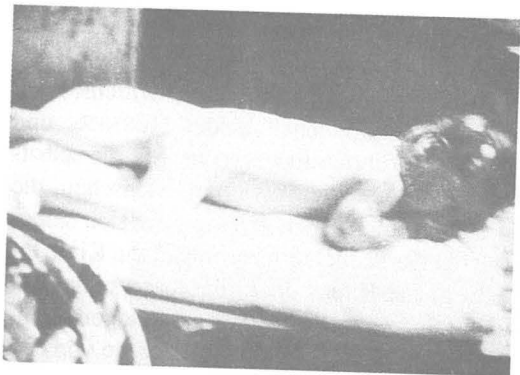
Die bisher aus der beabsichtigten Ikonographie der Bilder CHODOWIECKIS, HÜBNERS und WALDMÜLLERS zu ziehende Quintessenz bestätigt in etwa, was die Historische Pädagogik bereits weiß: „Achteten daher Aufklärung und Neuhumanismus die Kindheit als wahre Menschlichkeit im Kinde, so verehrte die Romantik das Phantasievolle und Göttliche im Kinde, das Biedermeier schließlich das Gemütvolle, Harmonische des Kindes. Daraus ergab sich der pädagogische Auftrag, die kindliche Lebensform in ihrer Eigentümlichkeit zu pflegen und zu fördern“ (HERRMANN 1989, S. 60). Doch um von dort zu einer synthetisierenden Ikonologie und ihrem Horizont zu gelangen, wären diese pädagogischen Sinnbilder mit traditionell repräsentativen Familienporträts zu vergleichen, deren

es offenbar während des ganzen 19. Jahrhunderts noch bedurfte, und die an der alten Vorstellung festhielten, die zentralen Figuren seien diejenigen, die von ihrer sozialen Rolle dazu bestimmt sind, und sie hätten den Raum zu beherrschen, so daß die Hierarchie auch augenfällig wird. Statt dessen wurden die hier beschriebenen Bilder HÜBNERs und WALDMÜLLERs von der Peripherie her bestimmt, sie führten Erwachsene vor, die selbstvergessen von ihrem Kind Erklärungen und Eigenständigkeit erwarten, Menschen, die „wissen“, daß nichts von ihnen, aber alles von diesem Kleinen abhängt, die sich selber nur eine Nebenrolle zugeordnet haben. Sie fixieren das schüchtern zerbrechliche Kind, ihr übermächtiges Volumen läßt ihm keinen Ausweg, ihre Blicke überprüfen jede seiner Reaktionen. Seine Tugend erscheint vor ihnen völlig überdimensioniert, sein Versagen könnte nur katastrophal sein. „Die Eltern haben es nicht leicht. Der Abstand, der sie von den Kindern trennt, nötigt sie mit den Kindern spitzfindig, das heißt: mit Verständnis, was nichts anderes bedeutet als: mit Furcht umzugehen... Die gleichzeitige Abwesenheit beider Richtschnuren: die des Verständnisses und die des Unverständes... zeigt sich in jedem Umgang von Kindern und Eltern“ (VAN DEN BERG 1960, S. 86). Waren dergleichen resignative Anwandlungen der Romantik und dem Biedermeier fremd? Bedenkt man die große Bedeutung der zahlreichen Kinderkarikaturen der Zeit, von HEINRICH HOFFMANN bis THEODOR HOSEMANN, kann man leicht vermuten, diese Art Phantasien von Erwachsenen über das Kind könnten für das Pädagogische wichtige Konsequenzen gehabt haben. Dies umso mehr, als von den Witzbildern, die bisweilen geradezu Feindbilder wurden, eine direkte Beziehung zur Tiefenpsychologie des 19. Jahrhunderts besteht. HOFFMANN war Direktor einer Nervenlinik, die Pädagogen selber skizzierten die ersten Modelle von seelischen Verdrängungsmechanismen. Schließlich sei daran erinnert, daß die Kinder LUDWIG RICHTERs und die HEINRICH HOFFMANNs gleich weit verbreitet waren, Multiplikatoren von Erziehungserfahrungen. Die Ikonographie des Pädagogischen hat gerade um diese Zeit ein Repertoire von Motiven bereitgestellt, dessen sich die Eltern bei der Wahrnehmung ihrer Kinder bedienen mochten.

6. *Photographien von Kindern*

Seit dem 17. Jahrhundert gab es Spezialmaler für Kinderbildnisse, deren Hauptaufgabe bestand darin, das alte Bedürfnis nach einem Abbild des Nachkommen zu stillen. Sich seiner Nachkommen bildlich zu versichern, dieses Verlangen konnte freilich dann die Photographie unübertrefflich gut erfüllen. Sie vermochte jeden der Augenblicke eines Kinderlebens zu bewahren, eine vollständige Bestandsaufnahme dessen war nun grundsätzlich möglich und zwar mit einer Authentizität, die alles bislang geübte übertraf. Ganz und gar glaubwürdige Lebensechtheit und Ähnlichkeit hatte CHODOWIECKI natürlich angestrebt, und seine Zeitgenossen meinten, sie in seinen Graphiken vor sich zu haben. Die Photographie übertraf ihn, vor allem aber gelang es durch sie, eine echte Emanation der Person des Kindes zu erhalten (BARTHES 1985, S. 13).

Die Photographie vermochte also der pädagogischen Nötigung zum Natürlichen und zum Echten zu genügen. Echt, denn das vorliegende Bild läßt sich als chemisches Produkt zurückdatieren auf ein ursprüngliches Jetzt, das Datum der Aufnahmehandlung. Natürlich, denn es bietet dem Auge mehr als Ähnlichkeiten mit der originalen Person, wie gewisse übereinstimmende Formen, das Photo löst Äquivalenzen aus (GOMBRICH 1984, S. 280ff.), wie solche bereits beim Photographen eine spezifische Weise seiner Aufnahme-

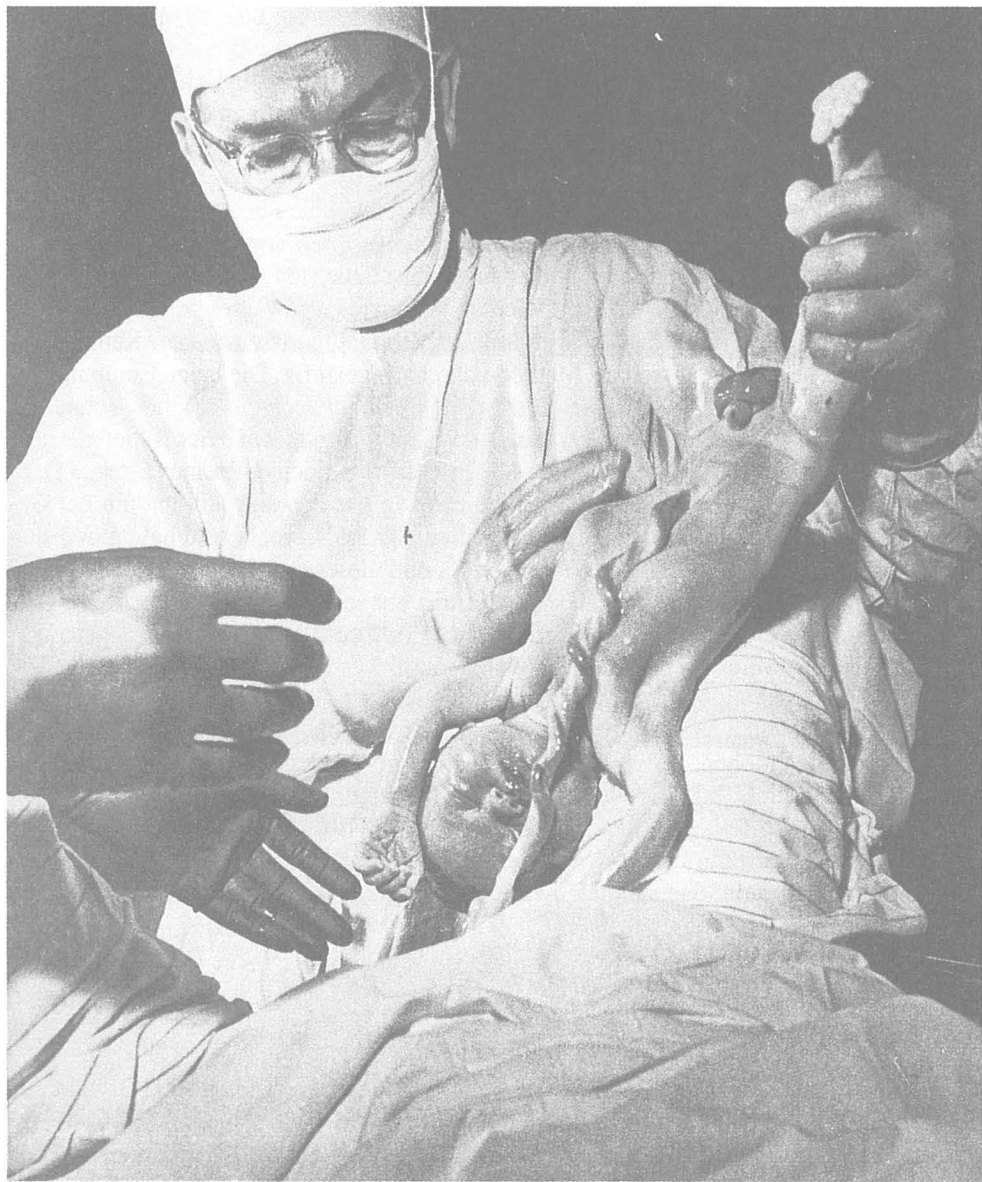


handlung bestimmen, weshalb er sich und seinen Gegenstand so oder so plaziert und ihn in genau diesem Augenblick festhält. Das Datum des Photos macht den Betrachter zum echten Zeugen eines Augenblicks (BARTHES 1985, S. 93), der bis zu ihm hin dauert, und zum Zeugen einer Geste oder Pose, die ihn noch erreicht. Näher kann er der Person nicht sein: Mich sehen die Augen meines Kindes an (ebd., S. 11), Datum und Pose fixieren mein einmaliges Kind.

Es entstanden in den bürgerlichen Elternhäusern zahlreiche Phototagebücher, welche die Entwicklung der Kinder nachwiesen. Beobachtungsserien von deren Heranwachsen und vom Erwachen von deren Intelligenz. Umgekehrt ließe sich sagen, PIAGET habe mit seinen Momentaufnahmen von der Entwicklung Laurents ein wahres Journal über sein Kind geschrieben (WÜNSCHE 1988). In Form von Schnappschüssen aus der Kamera war dergleichen seinen Zeitgenossen als Methode durchaus geläufig. Die lange Einübung des pädagogischen Blicks bei bürgerlichen Eltern ließ kleine Photofallgeschichten entstehen, deren Sujet nicht einfach ihr Kind, sondern dessen Entwicklung war. Hier Bilder aus dem Jahr 1928 von einem sechs Monate alten Knaben: er liegt flach auf seiner Decke (1), er gerät in Bewegung, hebt ein Bein (3), seine innengeleitete Motorik läßt ihn mit der Gegenbewegung den Kopf heben (4), es gelingt ihm, den Kopf erhoben zu halten und sich umzuschauen (5); da weiß der Vater Photograph, daß dieses die Haltung ist, auf welche es (pädagogisch, ikonographisch) ankommt, er tritt vor sein Kind und läßt den sich Umschauenden in das Objektiv blicken (6), das gleiche Bild sucht er wieder aus nächster Nähe (7), und wie zum Beweis nimmt er die gleiche Pose diesmal von rückwärts auf (8). Die zentrale Imagination enthalten die Bilder (5) und (6), am stärksten (5), das den ganzen nackten ausgestreckten Körper vorstellt, wie er sich vorn auf die Arme stützt, den Kopf mit Anstrengung erhoben. Diese Aufnahme nun entspricht ziemlich genau einer Bildtradition, die gewiß nicht gesucht worden war: das Baby auf dem Eisbärfell. Das hatte auch nicht flach auf dem Bauch zu liegen, bloß erotisch leiblich, es hatte selbstbewußt den Kopf zu heben. Vielleicht haben wir hier eine der Bildformeln, in denen sich ein Erziehungswissen ausspricht, das sich der Lektüre der Ikonographie des Pädagogischen erst verdankt⁵.

7. *Ein Kind der family of man*

The Family of Man, „größte Photoausstellung aller Zeiten“, bestand aus 503 Bildern aus 68 Ländern⁶, die 1955 im Museum of Modern Art in New York als „ein Kamera-Testament“ ausgestellt waren. Die Bildauswahl durch EDWARD STEICHEN und seinem Assistenten WAYNE MILLER erfolgte nach der Regel: „Es gibt nur einen Mann auf der Welt und sein Name ist Alle Männer“. Entsprechendes wurde über Frauen und Kinder gesagt. Von MILLER selbst stammten 10 Photos, darunter sieben, welche seine Frau und seinen Sohn zeigten, eine Auswahl aus dem ersten Lebensjahr des Kindes. Sie sollen hier als Beispiel einer bewußt modernen beabsichtigten Ikonographie des Pädagogischen vorgestellt werden. MILLER hatte ausgestellt: zweimal das Gesicht seiner Frau im Schmerz der Wehen; den Sohn unmittelbar nach der Geburt in der Hand des Arztes; den Sohn an der Brust der Mutter; den weinenden vor der Mutter im Bett stehenden Sohn, sein Gesicht in ihren Händen; den Sohn auf dem Arm seiner älteren Schwester am Bett der Mutter; den Sohn kriechend zwischen Tisch und Couch. Von diesen Bildern waren die ersten drei und das letzte Teile großer Arrangements, Tafeln unter jeweils einer bedeutungsvollen Über-



schrift, bekenntnishaft Gesamtbilder. Man würde solche Tafeln, entstammten sie einer vormodernen Epoche, wohl Allegorien nennen.

Beim Bild von der Geburt geht der Blick über ein Tuch, über dem kopfüber der Leib des Kindes hängt, glitschig naß, das Gesicht, Mund und Augen fest verschlossen, und aus seinem Bauch windet sich der Strang der Nabelschnur bis unter das Tuch. Vier Hände erscheinen; die eine hält den Babykörper am Bein empor, drei sind schützend bereit gehalten, bilden einen Raum um das Kind; dahinter das Gesicht des Arztes. Unter dem Kinderkörper etwas Umwickeltes, die verborgenen Schenkel, zwischen denen die Nabelschnur nach oben aus dem verhüllten Mutterschoß heraus in den Bauch des Kindes führt. Darüber geben seine geöffneten Beine das dunkelfarbige Geschlecht des Sohnes preis. Doch

der Photograph, der Vater, hält mit dem Bild die Perspektive der Mutter fest, als ob sie jetzt über das ihren Leib bedeckende Laken hinweg nach unten auf das Geschehen in ihrem Schoß blickte.

STEICHEN und MILLER haben neben die eben geschilderte zwei Aufnahmen von der Mutter plazierte. Sie zeigen ihr Gesicht nach unten wie nach oben, also hin und her geworfen, die Augen fest geschlossen, den Mund vom unterdrückten oder lauten Schrei aufgerissen. Und sie haben dem allen den Titel gegeben: „The universe resounds with the joyful cry I am“ (SCRIABIN). Aber dieses Baby schreit nicht, noch nicht. Der Spruch ist im Katalog über das Bild der Geburt hingedruckt, er ließe sich besser auf die andere Seite beziehen, weil dort ein Schrei festgehalten ist, der der Mutter. Auf sie bezogen, bedeutete er, sie juble ob ihrer gelungenen Mutterschaft: „Ich bin!“ Eine dramatische Differenz. Die hochgradige Indiskretion der Bilder legt die Frage nach einer Vorabsprache und einem gemeinsamen Bildprogramm der Eltern MILLER nahe: war der Blick des photographierenden Vaters der gemeinsame Blick der Eltern, die sich vor der Geburt nämlich über das erwünschte Datum und die Pose des Bildes verständigt hatten? Der Blick durch den Sucher war dann der Verfolger einer bestimmten Bildformel, das Denkmal dieser Sohnesgeburt war ein „Faktum mit Methode“ (BARTHES 1985, S. 90). Für die Aussteller besaß genau diese Schicht einer den ersten Blick codifizierenden Aufnahme grundlegende Bedeutung, ohne sie ließ sich ihr Beweis einer *family of man* gar nicht führen. Mit ihrem ikonographischen Programm machen sie hier begreiflich, ein Neugeborener existiere als Ich-bin und insofern als Mensch. Sie warten nicht einmal den Moment ab, wo das Kind abgenabelt ist und den Mund aufreißt. Ihre Ungeduld soll sich dem Betrachter mitteilen; sie lassen, wenigstens an dieser Stelle ihres Menschheitspanoramas, alle hinter sich, die das Ich ans Machen binden, an „das da“, „nein“, „Mama“ und zeigen uns hier, daß das Ich schon vor alledem da war, ehe überhaupt Abgrenzungen artikulierbar wurden (MOLLENHAUER 1986, S. 132).

Auf einer Tafel neben dem kleinen Bild eines Kindes hinter einem Bretterverschlag und dem großformatigen Photo gefangener Koreanerinnen zeigt das letzte aus der Serie MILLERS den Sohn unter Sitzmöbeln und Tisch eines Wohnzimmers der 50er Jahre: schräg angesetzte Sessel- und Couchbeine, ein Tischbein dazwischen, dahinter das Kind, dem es eben gelang, seinen blonden Kopf und die linke Schulter samt Arm vorn durchzuschieben, während sein übriger Körper dahinter auf dem Bauch liegt und sich gegen die Hindernisse stemmt. Der Ausdruck des Gesichtes, angestrengt und ärgerlich, droht vielleicht in ein Weinen umzukippen.

Das Tischbein hindert das Kind, ein Kleidungsstück an sich zu ziehen, die linke Hand kriegt eben einen Zipfel davon zu fassen. Ein Schnappschuß, der Kleine wurde von seinem Vater beim Herumkrabbeln überrascht; der Vater seinerseits muß extra unter den Tisch gekrochen sein, so wichtig war es ihm, die Situation zu dokumentieren. Er hat die Kamera beinahe in gleiche Höhe mit dem Kopf des Kindes gehalten, konnte somit auch dessen Gesichtsausdruck aufnehmen.

Der pädagogisch orientierte Betrachter, und die pädagogische Orientierung wird vom Photo jedenfalls aufgenötigt, nimmt auf solcher ersten Stufe der Interpretation das photographierte wie ein natürliches Kind wahr; er problematisiert dessen Verhalten entsprechend: Wieso versucht das Kind es alleine, wenn doch sein Vater ihm gegenüberhockt? Deutet der halboffene Mund auf einen Klagelaut oder einen Fragelaut? Ein Unlustmoment, wie es jedem Fragen vorausgeht, liegt offenbar vor, wie lange noch soll man das Kind seinen selbständigen Koordinierungsversuchen überlassen?



U.S.A. Photo - September 1974 (top left)



U.S.A. Photo - September 1974 (top right)

... the mind is restless, turbulent, strong and unyielding ...
as difficult to subdue as the wind. — Bhagavad-Gita



Der Betrachter des gesamten Bilderarrangements sieht sich bald jedoch angehalten, den Titel zu diesen Photos mitzubedenken und somit eine andere Interpretation zu versuchen, wie sie das Programm und folglich die beabsichtigte Ikonographie beansprucht. Hier steht: „... the mind is restless, turbulent, strong and unyielding... as difficult to subdue as the wind. Bhagavad-Gita“ (P. N. RAO). Dieser Satz aus einem altindischen Erbauungsbuch, welches ein Handeln ohne Kalkül als Weg zur Erlösung empfiehlt, soll mit der Lektüre des Bildes in Einklang gebracht werden. Dazu sollen die beiden Nachbarbilder mit verhelfen, sie verweisen auf Gefangene, Eingesperrte, Ausweglose. Und der Sohn MILLERS?

Ohne die weiteren Photos noch im Einzelnen zu beschreiben: ein Hauptunterschied liegt in der Blickrichtung der jeweiligen Protagonisten. Die hinter Bretterzaun und Stacheldraht haben keinen Gegenstand vor Augen, der ihre Aktivität herausfordert, jedenfalls nicht auf dem Bild. Sie scheinen eher auf die Person des Photographen oder jemanden neben ihm zu blicken. Und in den Raum vor ihnen. Sie meinen den Raum, von dem sie ausgesperrt sind, das Draußen, etwas Grenzenloses. Anders als auf dem MILLERSchen Bild, sieht sich hier der Geist nicht mit einer Aufgabe konfrontiert, er sucht einfach einen Weg weg. In den Gesichtern deuten sich die Gefahren einer aussichtslosen Situation an, Verzweiflung, Trostlosigkeit, Resignation. Das aggressive Potential des Sohnes MILLER funktioniert noch, weil geistige Konzentration ihm Arbeit ermöglicht. Die Aggressionen der anderen könnten sich höchstens zurück auf das Selbst wenden. Der von STEICHEN und MILLER unterstellte Sinn kann vielleicht in jedes der drei Bilder hineingelegt werden, er vermag dem Betrachter aber nicht zu helfen, den einmal anzutreffenden Ausdruck der Bildung des Geistes von dem einer Katastrophe des Geistes zu differenzieren. Hier wäre es wichtig, das Bild MILLERS in eine Bildtradition einzuordnen, in die von Kindern auf dem Bauch liegend und mit erhobenem Kopf, oder in eine andere, ehe man es mit den Symbolen um es herum synthetisiert, mit den Nebenbildern, ihren Helden und Personifizierungen. Gibt es hier eine Gesamtimagination oder nur konkurrierende Imaginationen? Dreimal eine Szene voll theatralischer Gesten, jede bewegt auf den ersten Blick, aber führt sie zu einem Gesamterlebnis vor dem Gesamtbild, was doch die Autoren suggerieren wollten? Auf dieses Ganze gesehen, wirkt der kleine MILLER als eine Miniatur neben dem übermächtigen Gefangenenbild, dazwischen verschwindet beinahe das Kleine hinter den Brettern, seine Augen – im Mittelpunkt der Bildtafel – scheinen dem Betrachter auszuweichen. MILLERS Sohn repräsentiert am Ende den hartnäckig sich bewegenden Geist in einer Welt, die einsperrt.

Beide hier bevorzugt betrachteten Photos der Ausstellung verweisen auf entscheidende Situationen in der Biographie eines Individuums unserer Kultur, den Eintritt in die Existenz und den subjektiven Beginn seines Bildungsprozesses, jedes ein Geburtsvorgang. Das Neugeborene, das schweigend die schreiende Mutter verläßt und als eigenes Wesen dem Vater vor Augen sich befindet, drückt durch das Bild seiner feuchten Haut und die Sichtbarkeit seiner Nabelschnur Eigenexistenz aus. Das verschlossene Gesicht des wie schlafenden Neugeborenen birgt im Auge des Vaters Eigenes: Der Vater sieht, dieser ist bereits, was er denken wird: *I am*. Der Vater wußte, und bezeugt das mit jedem Bild der Serie, am deutlichsten freilich zum Schluß, was die Ausdrucksbewegungen des Sohnes sagen. Die Bedeutung des Sohnes, der hier bloß unter Wohnzimmermöbeln herumkriecht, ergibt sich ganz erst aus der väterlichen Perspektive: das Kind zwischen Tisch und Couch begreift, indem es nach einem bestimmten Gegenstand tastet; es zieht damit durch sein Handeln eine Schlußfolgerung, deren Prämissen die Kultur gelebt hat, von de-

ren Repräsentanten, dem Vater, er, der Sohn, in diesem Augenblick erkannt wird als einer, dessen Handeln in Wahrheit die Frage nach der Kausalität ausdrückt. Und, wie die gesamte Bildertafel behauptet, er entscheidet sich damit gegen eine andere Biographie, gegen eine hinter dem Zaun, wo die Einschränkung zur Unterdrückung und nicht zur Freiheit gerät.

P.S.: Im Sinne einer Warnung PAUL VEYNES (VEYNE, 1990) ließen sich die hier versuchten ikonologischen Interpretationen so eingrenzen: Die Pädagogen wollten aber stets durch sprachliche Texte aufklären und alphabetisieren; es waren nicht die Bilder, die sie mit der Vermittlung ihres Erziehungswissens betrauten; die Bilderwelt der Pädagogik vermittelte nicht ein Wissen, sondern drückte ein Wissen aus; ihre Ikonographie sprach mit der Selbstevidenz eines Orakels; die Betrachter, im Glauben, sich ihm zu unterwerfen, durften es nach eigenem Gutdünken auslegen.

Anmerkungen

- 1 Auch in den kulturgeschichtlichen Darstellungen der Erziehung ist ein solcher Unterschied fast nie gemacht worden, vielmehr galten hier Bilder in der Regel als „Zeugnisse“. So bezeugen in BOESCHS „Kinderleben“, 1900, die Abbildungen, „daß die Eltern ihren Kindern zu allen Zeiten von ganzem Herzen zugetan waren.“ SCHIFFLER/WINKELER finden, „die Bilder aus dem 20. Jahrhundert geben zu Optimismus wenig Anlaß“ (S. 146), wieder spielt das Bild die Rolle des Zeugnisses; ausdrücklich unterscheiden die Autoren nicht zwischen Quelle und Illustration (Vorwort), nun aber mit Kenntnis der ikonographischen Forschung von WITTKOWER bis BANDMANN. Es erstaunt, daß das 24. Beiheft der Z.f.P. nicht anders verfährt; obwohl zum Thema des Heftes längst STAROBINSKIS „Embleme der Vernunft“ vorliegen, begnügt man sich, „in aller Kürze wenigstens erste“ ikonographische Hinweise zu geben (S. 11). Daß, wer sich der Ikonographie bedient, in Bildern „Quellen, nicht Illustrationen“ sieht (LE GOFF) und „über den denkenden und fühlenden, handelnden und leidenden Menschen – sowohl als Individuum wie als kollektives Wesen“ (WOHLFEIL 1986) Aussagen machen kann, scheint für die Erziehungswissenschaft zuerst MOLLENHAUER (1983) versucht zu haben.
- 2 „...daß alle Dokumente, die eine Gesellschaft hinterlassen hat, in Betracht gezogen werden, insbesondere literarische und künstlerische Werke. Das verlangt, daß die Geschichtswissenschaft sich nicht länger einer wesentlichen Dimension der Geschichte verweigert, der des Imaginären, das heißt den Hervorbringungen der Einbildungskraft und den Grammatiken des Traums“ (LE GOFF 1990, S. 50). CASTORIADIS (1975) hat Herrschaftsformen des Imaginären in der Gesellschaft untersucht; das ganze Diskursdreieck ROUSSEAUS und insoweit auch die Pädagogik darf als ein solches, für die realen Ereignisse von „Erziehung“ uns konstitutiv notwendiges Imaginäres angesehen werden. „Der Begriff des Imaginären ist diffizil. Unter ihm versammeln wir diejenigen Vorstellungen, welche die Grenze zwischen unserer Erfahrung und den aus ihr abgeleiteten Folgerungen überschreiten. Das bedeutet, daß jede Kultur, jede Gesellschaft, ja, jeder Sektor einer differenzierten Gesellschaft sein Imaginäres besitzt“ (PATLAGEAN 1990, S. 244). Ikonographien sind „in der Tat das eklatanteste Zeugnis“ auch der jüngst vergangenen Kultur, die unserem Bewußtsein und Gefühl noch vertraut ist. Sie bilden ein noch genauer zu bestimmendes „Repertoire des Imaginären“, dessen Kraft ist „überall präsent“ (ebd., S. 246, 267). Dies trotz des Überflusses und der Überschätzung der Bilder, die für die jetzige Kultur die Einbildungskraft eher unsichtbar werden lassen (vgl. hier über Datum und Pose in der Photographie, S. 257f.).
- 3 Die Geschichte der Ikonologie läßt sich bei KAEMMERLING nachlesen; HECKSCHER untersucht WARBURG und die „Pathosformel“, Grundlelement der Mnemosyne. Die zeichentheoretische Diskussion beziehen die PANOFKY-Revisionen von BÄTSCHMANN und von MOLLENHAUER (Ms., 1983, S. 40 u. 175; 1986, S. 40) ein. ALPERS' Kritik an den Ikonologen, sie mißverständen Bilder als Erzählungen, statt die Form als ersten und letzten Grund der Bildwahrnehmung anzusehen, trifft kaum PANOFKY.

- 4 Das Bild muß noch in der Düsseldorfer Zeit HÜBNERs entstanden sein, vermutlich zwischen 1826 und 1830. Es zeigt neben dem jungen Elternpaar die Großeltern BENDEMANN und den Freundeskreis der Düsseldorfer Nazarener: SHADOW, HÜBNER, HILDEBRANDT und Sohn. 1839 ging HÜBNER nach Dresden, wo er C.G. CARUS kennenlernte, für dessen anthropologische Schriften er Illustrationen anfertigte. Zur Beziehung Familienporträt – Pädagogik vgl. auch LORENZ (1985).
- 5 Ein Vorläufer dieses Bildtyps ist in der bildenden Kunst FRIEDRICH DRAKE, Liegender Knabe, 1839/42, eine Marmorplastik, die ein auf dem Bauch liegendes kleines Kind zeigt, lebensgroß, das sein Gesicht dem Betrachter entgegenhebt. Die Figur war ein großer Publikumserfolg, was zahlreiche Nachbildungen auch in anderem Material belegen.
- 6 Zum ideologischen Stellenwert des Kindes für die gesamte Ausstellung: Das Motiv der Geburt bildet auch den Auftakt für den Katalog-Text-Prolog. Dort schreibt CARL SANDBERG: „The first cry of a newborn baby in Chicago or Zamboango, in Amsterdam or Rangoon, has the same pitch and key, each saying, ‚I am! I have come through! I belong! I am a member of the family.‘“ Dann fordert SANDBERG die Besucher auf: „You travel and see what the camera saw. The wonder of human mind, heart, wit and instinct, is here. You might catch yourself saying, ‚I’m not a stranger here.‘“ Kosmische Motive auf dem ersten wie auf dem letzten Katalog-Photo, doch das zweite und das vorletzte jeweils wieder ein Kinderbild. Zum Prolog ein Kind allein und nackt zwischen den Blättern auf dem Waldboden, zum Ausgang ein Kinderpaar allein seinen Weg gehend, hinaus durch den Wald ins Licht. Genau die Mitte der Ausstellung zeigte einen Reigen von 18 Ringelreihen-Bildern.

Literatur

- ALPERS, S.: Kunst als Beschreibung. Köln 1985.
- BARTHES, R.: Die helle Kammer. Bemerkung zur Photographie. Frankfurt 1985.
- BÄTSCHEMANN, O.: Beiträge zu einem Übergang von der Ikonologie zur kunstgeschichtlichen Hermeneutik. In: KAEMMERLING, E.: Ikonographie und Ikonologie, S. 460–486.
- BERG, J. VAN DEN: Metabletica. Über die Wandlungen des Menschen. Göttingen 1960.
- BIALOSTOCKI, J.: Skizze einer Geschichte der beabsichtigten und der interpretierenden Ikonographie. In: KAEMMERLING, E.: Ikonographie und Ikonologie, S. 15–63.
- BOESCH, H.: Kinderleben in der deutschen Vergangenheit. Leipzig 1900.
- CASTORIADIS, C.: Gesellschaft als imaginäre Institution. Frankfurt 1984.
- CHAPEAUROUGE, D.: Das Auge ist ein Herr, das Ohr ein Knecht. Wiesbaden 1983.
- FEBVRE, L.: Sensibilität und Geschichte. In: Ders.: Das Gewissen des Historikers. Berlin 1988, S. 91–108.
- FOUCAULT, M.: Dies ist keine Pfeife. München 1974.
- GOFF, J. LE: Neue Geschichtswissenschaft. In: LE GOFF u.a.: Die Rückeroberung des historischen Denkens. Frankfurt 1990, S. 50–61.
- GOMBRICH, E.H.: Bild und Auge. Stuttgart 1984.
- GOODMAN, K.S.: Lesen, ein psycholinguistisch-kognitives Probierverhalten. In: MEIERS, K./SCHWARTZ, E. (Hrsg.): Lesenlernen, das Lesen lehren. Frankfurt 1977, S. 295–309.
- HECKSCHER, W.S.: Zur Genesis der Ikonologie. In: KAEMMERLING, E.: Ikonographie und Ikonologie, S. 112–164.
- HENKEL, E./SCHÖNE, A. (Hrsg.): Emblemata. Handbuch der Sinnbildkunst des 16. und 17. Jahrhunderts. Stuttgart 1967.
- HERRMANN, U.: Familie, Kindheit, Jugend. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. III 1989, S. 53–69.
- HERRMANN, U./OELKERS, J. (Hrsg.): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. 24. Beiheft der Z.f.Päd., Weinheim 1989.
- KAEMMERLING, E. (Hrsg.): Bildende Kunst als Zeichensystem. Ikonographie und Ikonologie. Köln 1979.
- KIRK, S.: Unterrichtstheorie in Bilddokumenten des 15. bis 17. Jahrhunderts. Hildesheim 1988.
- LORENZ, A.: Das Familienbild im 19. Jahrhundert. Darmstadt 1985.

- MANNINGS, D.: Panofsky und die Interpretation von Bildern. In: KAEMMERLING, E.: Ikonographie und Ikonologie, S. 434–459.
- MEYER, CH./RAULFF, U.: Anthropologie im Kulturvergleich. In: RAULFF, U. (Hrsg.): Mentalitäten – Geschichte. Berlin 1987, S. 163–182.
- MOLLENHAUER, K.: Streifzug durch fremdes Terrain: Interpretation eines Bildes aus dem Quattrocento in bildungstheoretischer Absicht. Unveröff. Mskr. 1983, gekürzt erschienen in Z.f.Päd. 30 (1983), S. 273–298 und in: Umwege. München 1986, S. 38–67.
- MOLLENHAUER, K.: Der Körper im Augenschein. In: MOLLENHAUER, K.: Umwege, S. 92.
- MOLLENHAUER, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München 1983.
- MÜLLER-ROLLI, S.: Bilderwelt – Spiegelwelt. Über Bilder und deren Bildungsgehalt. In: PREUL, R. u.a. (Hrsg.): Bildung – Glaube – Aufklärung. Gütersloh 1989, S. 37–43.
- PANOFKY, E.: Ikonographie und Ikonologie. In: KAEMMERLING, E.: Ikonographie und Ikonologie, S. 207–225.
- PAILAGEAN, E.: Die Geschichte des Imaginären. In: LE GOFF u.a.: Die Rückeroberung des historischen Denkens, S. 244–278.
- ROESSLER, W.: Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland. Stuttgart 1961.
- SAHLINS, M.: Kultur und praktische Vernunft. Frankfurt 1981.
- SCHIFFLER, H./WINKELER, R.: Tausend Jahre Schule. Stuttgart 1985.
- SCHLEIERMACHER, F.: Pädagogische Schriften, hrsg. von WENIGER, E. und SCHULZE, TH., Frankfurt 1983, Bd. I.
- STAROBINSKI, J.: Das Leben der Augen. Frankfurt 1984.
- STAROBINSKI, J.: 1789. Die Embleme der Vernunft. Paderborn 1981.
- THE FAMILY OF MAN. Museum of Modern Art. New York 1955.
- VEYNE, P.: Propaganda expression roi, image idole oracle. In: L'Homme 114 (1990), XXX (2), S. 7–26.
- WEHLER, H.-U.: Geschichtswissenschaft heute. In: HABERMAS, J.: Stichworte zur „Geistigen Situation der Zeit“ 2, Frankfurt 1979, S. 719–734.
- WOHLFEIL, R.: Das Bild als Geschichtsquelle. In: Der Archivar, 39 (1986), Heft 1, S. 49–63.
- WÜNSCHE, K.: Vater Piaget. In: Emile, H. 3 (1988), S. 35–69.

Abbildungsnachweise

- Abb. 1 in K. KOETSCHAU, Rheinische Malerei in der Biedermeierzeit (Ausst. Düsseldorf 1925), Düsseldorf 1926, S. 209.
- Abb. 2 in HEINRICH STILLINGS Jugend, Jünglingsjahre und Wanderschaft, Neudruck Leipzig 1982, S. 53.
- Abb. 3 in P.F. SCHMIDT, Biedermeier Malerei, München o.J., Abb. 67.
- Abb. 4 1–8 Amateur-Photos.
- Abb. 5 The Family of Man, Katalog S. 22/3.
- Abb. 6 The Family of Man, Katalog S.168/9.

Anschrift des Autors

Prof. Konrad Wünsche, Technische Universität Berlin, Institut für Erziehung, Franklinstraße 28/29, D-1000 Berlin 10.